

Jolanda LAZAR*

Delo z besedilom pri CLIL-u kot spodbuda za razvoj bralnih strategij. Študija o pouku zgodovine v tujem jeziku.

POVZETEK

Slabo bralno razumevanje kot posledica nemotiviranosti učencev za branje je pereč problem pedagoške realnosti. Poučevanje jezika po konstruktivističnem pristopu temelji na aktivni rabi jezika v avtentičnih situacijah. Tak pogled na učenje in poučevanje definira drugačne pedagoške pristope. Poučevanje predmetnih vsebin v tujem jeziku – CLIL – je eden izmed alternativnih metodičnih pristopov, ki so tako v Evropi kot tudi drugje po svetu že ustaljena šolska praksa. Raziskave kažejo pozitiven vpliv CLIL-a na bralno razumevanje in razvoj bralnih strategij.

Članek ponuja pregled dela po metodi CLIL in predstavlja študijo primera.

Ključne besede: konstruktivizem, bralne strategije, motivacija, predmetno poučevanje v tujem jeziku.

Working with text in CLIL as an incentive for developing reading skills. A study on teaching history in a foreign language.

ABSTRACT

Poor reading comprehension resulting from lack of student motivation is a major pedagogical problem. According to constructivist principles, language teaching is based on active use of language in authentic situations. This view of teaching and learning entails different approaches. Content and language integrated learning is gaining traction in Europe and worldwide as an alternative methodical approach. Research indicates a positive effect of CLIL on reading comprehension and the development of reading strategies.

This article provides an overview of works by the method of CLIL and presents a case study.

Keywords: constructivism, reading strategies, motivation, content and language integrated learning.

* OŠ Šalovci, Šalovci 172, 9204 Šalovci
e-naslov: jolanda.lazar@guest.arnes.si

1. Uvod

Od prve udeležbe slovenskih petnajstletnikov pri študiji PISA v letu 2006 je razprava o povprečni bralni zmožnosti slovenskih učencev pedagoški vsakdan. Rezultati bralnega razumevanja so povzročili neke vrste 'pedagoški šok' – slovenski učenci so dosegli v mednarodni primerjavi le povprečne oziroma podpovprečne rezultate. Vsi nadaljnji testi (nacionalni in internacionalni) potrjujejo spoznanje, da slovenski učenci dosegajo povprečne oziroma podpovprečne rezultate pri preverjanjih bralnega razumevanja. Preseneča tudi podatek, da kar 40 % slovenskih učencev v svojem prostem času nikoli ne poseže po knjigi – branja torej ne zaznajo kot prijetno prostočasno dejavnost, ampak ga povezujejo le s šolskim delom¹.

PISA je odprla široko razpravo o branju per sé, o bralnem razumevanju in bralni motivaciji. Zgodila se je poplava projektov, tiskanje novih delovnih zvezkov in didaktičnih priročnikov, ki obljublajo odlične uspehe. Po 'šoku PISA' smo morali dosedanje razumevanje bralne zmožnosti in bralne motivacije na novo definirati. Bralno razumevanje je po PISI sposobnost priti do določenih informacije iz danega besedila; besedilo na splošno razumeti in interpretirati ter podati kritično refleksijo o prebrani vsebini in obliki besedila (Streblov, 2004). To pomeni branje za razumevanje in nadgrajevanje znanja. V tem kontekstu postane motivacija za branje zelo pomembna, saj je predpogoj, da posameznik sploh začne z branjem.

Predmetni pouk v tujem jeziku (v nadaljevanju uporabljamo akronim CLIL²) je ena možnost za razvijanje bralne motivacije učencev. Učenci se ukvarjajo z avtentičnimi, na določeno tematsko področje vezanimi besedili in tako dobi branje drugi namen – v tujem jeziku berejo, da bi prišli do novih informacij, kar širi na eni strani njihovo strokovno znanje, na drugi strani pa pogloblja njihovo jezikovno znanje. Pri tem imamo v mislih celotni jezikovni repertoar v vseh jezikovnih pojavnostih (L1, L2, L3.....narečje, pogovorni jezik, sleng).

V prispevku najprej predstavimo pristop CLIL; posebni poudarek dajemo pomenu dela z besedilom pri pouku po pristopu CLIL in razvijanju bralnih strategij. V nadaljevanju predstavimo rezultate opazovanja pedagoških ur, v katerih je bila uporabljena nemščina kot učni jezik pri pouku zgodovine po pristopu CLIL. Delo z besedilom kot možnost spodbujanja bralne zmožnosti in bralnega razumevanja je postavljeno v središče pozornosti.

2. Prednosti pouka po pristopu CLIL

CLIL združuje vsebino, jezik in učenje (Marsh, 2002). Tuji jezik postane orodje poučevanja; fokus poučevanja je na strokovni vsebini posameznega predmeta. Jezik postane medij, s katerim učenci obdelujejo predmetno relevantna besedila (Lamsfuß-Schenk & Wolff, 1999). Učenci se jezikovno in strokovno usposobijo, da berejo besedila, vezana na predmetno vsebino s prvotnim namenom – razumevanje in pridobivanje strokovnega znanja. Cilj predmetnega pouka v tujem jeziku je razumevanje

1 Več o rezultatih slovenskih učencev pri študiji PISA: http://pei.si/UserFilesUpload/file/raziskovalna_dejavnost/PISA/PISA2009/PISA2006NacionalnoPorocilo.pdf obiskano dne 17. 7. 2014.

2 CLIL – *Content and Language Integrated Learning* – mednarodno sprejeta oznaka za vse pojavne oblike predmetnega pouka v tujem jeziku.

in usvajanje strokovnega znanja, ki bi ga bili učenci sposobni po potrebi priklicati in uporabiti v novi učni ali življenjski situaciji.

Da bi to dosegli, je potrebno razvijati konstruktivistično učno okolje, ki učence vključuje kot enakovredne partnerje v vse faze pouka – torej že v pripravljalni fazi. V tej fazi učenci poiščejo, zbirajo in izbirajo avtentične, na določeno temo vezane materiale. Pri tem aktivirajo predznanje in vzpostavijo povezave z določeno temo. Tako pride do *realnih srečanj* učenca s strokovnimi informacijami – učenci postajajo vedno bolj opolnomočeni, kar je predpogoj za organizacijo individualnega učnega procesa (Reich, 2008).

Učenci zadnjega triletnega osnovne šole so pragmatiki in se praviloma odločajo za besedila, ki jezikovno in vsebinsko odговarjajo njihovi stopnji jezikovnega in strokovnega znanja. Tak pristop pripomore, da postane pouk avtomatično diferenciran in individualiziran.

V konstruktivistično-avtentičnih učnih okoljih dobijo učenci možnost raziskati in rešiti probleme, ki so jih pripravljene reševati, če se z njimi identificirajo (Wolff, 2002). Pri tem morajo imeti možnost poskušanja in delanja napak (*trial-and-error*). Samo tako se dejansko ukvarjajo s problemom, zbirajo nove izkušnje in dobijo novi uvid v snov – kar je pravzaprav temelj pedagoškega pristopa '*learning by doing*'. Zelo pomembno pri tem je, da gojimo visoko stopnjo tolerance do jezikovnih napak in da dovoljujemo uporabo celotnega jezikovnega repertoarja (*code-switching*) (Krechel, 1999).

Pri pristopu CLIL se vsebine obdelajo s pomočjo avtentičnih besedil, ki lahko z jezikovno zahtevnostjo presegajo jezikovne zmožnosti učencev. Zato je pomembno nuditi učencem v vseh fazah dela z besedilom pomoč v različnih oblikah. Pri tem mora cilj branja posameznega dela z besedilom definirati bralni stil in bralne strategije. Na besedilo vezana raba bralnih strategij in bralnih tehnik (npr.: odkrivati, interpretirati, primerjati) spodbudi razvoj zmožnosti prenosa znanja in meta-znanja na druge, učencu še ne poznane učne in življenjske situacije (Westhoff, 1997).

3. Delo z besedilom pri pristopu CLIL

Pri pristopu CLIL se vsebinsko in jezikovno delo povezuje – v središču jezikovnega in vsebinskega pridobivanja je razumevanje besedila, kar v začetni fazi uvajanja pristopa CLIL predstavlja velik izziv za učiteljevo načrtovanje. Premisliti mora, kako lahko posameznemu učencu pomaga – veliko pozornost mora posvetiti bralnim in učnim strategijam, delovnim strategijam in primernim socialnim oblikam. Učitelj tako pripravi 'ogrodje', s katerim bo učenec dosegel zastavljene cilje. Takšen pristop temelji na tezi Vigotskega³ (1964), ki trdi, da posameznik doseže svoje »naslednje območje možnega razvoja« ('ZPD' – zone of proximal development) s pomočjo eksperta – učitelj, starši, sošolci – torej s socialno interakcijo. Vigotski je eden izmed utemeljiteljev socialnega konstruktivizma, saj razume učenje in poučevanje kot interakcijski proces vseh udeležencev. Na tezi Vigotskega o ZPD pravzaprav temelji pristop CLIL.

3 Lev Semjonovič Vigotski – ruski razvojni psiholog, 1896–1934.

4. Koraki pri načrtovanju dela z besedilom pri pristopu CLIL

Da bi učencem olajšali delo z besedilom, mora učitelj že pred konkretnim načrtovanjem za pouk opraviti temeljito analizo jezikovnih zahtev določenih avtentičnih besedil, s katerimi se bo učenec srečal. Če predvidena besedila vsebujejo posebne jezikovne in strokovno terminološko ter slovnične strukture, ki bi lahko učencem povzročile težave (Gibbons, 2002; Kniffka, 2010), jih je potrebno predhodno tematizirati in tako učencem omogočiti lažji pristop do besedila.

Kot dopolnitev mora učitelj uskladiti individualni nivo jezikovnega znanja z jezikovnimi z zahtevami predvidenega besedila. To predstavlja podlago za obliko, vrsto in pogostnost ciljno usmerjene pomoči – *scaffolding*.

Da bi bile oblike *scaffoldinga* uspešne, mora učitelj pri svoji pripravi na pouk upoštevati učenčevo predhodno znanje in izkušnje; posebej mora biti učitelj pozoren pri ugotavljanju aktualnega nivoja jezikovnega znanja posameznega učenca in izbrati temu ustrezni material (učencem omogočiti, da sami – po principu *learning by doing* – ugotovijo učno temo), da bi vsakega učenca pripeljal do tistega nivoja znanja, ki ga lahko doseže (*ZPD*) sam ali s pomočjo sošolca, učitelja, druge osebe. Z različnimi metodami dela in socialnimi oblikami učenca lažje pripeljemo do strokovno relevantne rabe (tujega) jezika. Pomembna postavka je redundanca inputa, saj le tako lahko zagotovimo, da učenec aktivira vse spoznavne kanale in tako na različne načine dobi dostop do učne vsebine. Učencem je potrebno ves čas uzaveščati pomen metajezikovne in metakognitivne refleksije – torej ne le kaj, ampak tudi (in predvsem) kako pridemo do novega znanja. Tako učenci spoznajo, da je refleksija o učenju pomemben del lastnega učnega procesa.

Pri pristopu CLIL moramo tudi interakcijo med učiteljem in učencem med poukom na novo definirati – učitelj mora upoštevati naslednje principe:

- učitelji morajo zavestno počasneje govoriti – tako dobijo učenci dovolj časa, da predelajo slišano;
- učitelji morajo učencem pustiti več časa za formulacijo odgovora. Raziskave dokazujejo, da imajo učenci manj kot eno sekundo časa na voljo, da oblikujejo odgovor;
- učitelji morajo pedagoški pogovor optimizirati – namesto kratkih, velikokrat enobesednih odgovorov, naj učenci odgovarjajo v celih stavkih oziroma povedih;
- učitelji morajo postati aktivni poslušalci in poskušati avtentično reagirati, kar spodbuja razvoj pozitivne razredne klime, v kateri se učenci počutijo varni in se ne bojijo napak; tako dobijo še več možnosti za aktivno udeležbo pri pouku;
- učitelji morajo uzavestiti pomen inteligentnega ponavljanja. Z ustreznim re-kodiranjem se ponavljajo strokovni izrazi in se tako ponovno razložijo, ne da bi učencem posredovali občutek, da učitelj opravlja le korekturo napak;
- učitelji morajo izjave učencev integrirati v konceptualne povezave – tako se vzpostavijo povezave med znanjem učencev in predmetnim kontekstom.

Pridobivanje jezikovnih struktur pri CLIL-u je odvisno od receptivnih zmožnosti, zato moramo pri delu z besedilom posvetiti posebno pozornost razvijanju bralnih

strategij. Tudi v našem kontekstu pomeni *scaffolding* ponuditi učencem strategije in tehnike za razvoj bralne zmožnosti, s katerimi jim olajšamo obdelavo strokovno relevantnih besedil – učenci dobijo *pomoč*, da zmanjšajo razliko med strokovno-predmetnim znanjem in tujejezikovno zmožnostjo (Thürmann, 2008; Krechel, 1999).

5. Katere bralne strategije in učne tehnike so primerne za poučevanje po pristopu CLIL?

Z ustreznimi metodičnimi ukrepi omogočimo učencem lažji razvoj bralnega razumevanja. Pri tem je zelo pomembno izbrati pravilne oblike. Pomoč zagotavljamo v različnih oblikah – s pripravljenimi jezikovnimi strukturami, z uzaveščanjem metajezikovnih sredstev, z bralno-učnimi strategijami ter s formativnim spremljanjem in vrednotenjem individualnega napredka bralnega razumevanja. Drugače povedano: učencem je ponujena pomoč v vseh fazah poučevanja, saj jim tako olajšamo delo z avtentičnimi predmetno relevantnimi besedili (Krechel, 1999; Thürmann, 2008; Wolff, 2002). Ta nastopi v različnih oblikah – na temo vezan seznam specifičnega besedišča; nabor jezikovnih sredstev za opise, razlage, primerjave, zaključke; vrednotenje dejanskega stanja; zagotovitev eno- in dvojezičnih slovarjev in razlaga neznanih slovničnih struktur.

S spremenjenim pristopom se spremeni tudi namen branja – avtentična besedila učenci berejo v prvi vrsti zaradi pridobivanja novih informacij in ne za uvajanje novih slovničnih struktur.

6. CLIL v Sloveniji

V Sloveniji je CLIL v drugem jeziku (italijanščina, madžarščina) že od 1959 integrirani del slovenskega šolskega sistema. Medtem pa je CLIL v tujem jeziku skorajda nepoznan – izjeme so tako imenovani Evropski razredi na gimnazijah in že končani projekti, ki so bili dobro spremljani in ovrednoten (tkim. 'Ilich projekt')⁴. O morebitnih aktualnih projektih ni natančnih podatkov.

Možen odgovor, zakaj je CLIL razmeroma nepoznan (in očitno tudi nezaželen) v Sloveniji, je morda pregovorni strah Slovencev za svojo narodno identiteto. Slovenščina kot učni jezik po celotni šolski vertikali je zakonsko določena. Kot izjema veljata le jezika manjšin. Tako je CLIL kršitev obstoječe šolske zakonodaje. Možne oblike za uvedbo CLIL-a bi bili časovno omejeni projekti (tudi čezmejni), projektni dnevi in fleksibilni moduli CLIL-a (Krechel, 1999). Z oblikami šolskega dela, ki se odmikajo od običajne pedagoške prakse, morajo vsi starši pisno soglašati.

V Sloveniji prevladuje angleščina kot prvi tuji jezik. Zanimivo pa je dejstvo, da je jezik pri pristopu CLIL večkrat nemščina. To lahko razložimo z dejstvom, da meji Slovenija na nemško govorečo deželo in se zdi staršem pomembno, da obvladajo njihovi otroci nemščino kot pogovorni jezik sosednje države.

4 Prvi sistematični projekt CLIL v slovenski osnovni šoli je evidentiran kot projekt 'Ilich', ki je potekal na OŠ Bojana Iliča v Mariboru. Od šolskega leta 1996/1997 je potekal pouk spoznavanje družbe v petem razredu in kasneje zemljepisa v angleškem jeziku. Projekt je bil znanstveno spremljan in že po prvem letu izvajanja se je pokazalo, da je pristop CLIL uspešen, saj so učenci pridobili večjo govorno in bralno/pisno zmožnost ne le v tujem, ampak tudi v maternem jeziku. Projekt se je ustavil zaradi bojazni, »[...] da izgubimo slovenski jezik in identiteto govorcev« (Jazbec in Lipavc Oštir, 2009: 187).

7. Kontekst lastne šole

Na šoli, kjer poučujem nemščino, smo se odločili za uvedbo CLIL-a. Ključna za razmišljanje o drugačnem pedagoškem pristopu sta bila dva momenta:

1. Povprečni rezultati naših učencev na nacionalnih in internacionalnih preverjanji znanja.

Temeljita analiza individualnih dosežkov naših učencev je potrdila, da povprečne rezultate lahko delno pripišemo nerazumevanju besedil v materinščini. Učenci sicer razumejo besede in posamezne povedi, imajo pa probleme vzpostaviti vsebinske povezave med posameznimi deli besedila – torej prepoznati prebrano kot koherentno enoto.

Osnovna šola Šalovci leži v severovzhodnem delu Slovenije in je kot regija šele od 1919 del slovenskega ozemlja. V slovenski šolski sistem je bila kot zadnja regija integrirana šele leta 1930 (Horvat, 1930: 1–2). Do takrat je imelo regionalno narečje – v katerem so bile napisane in objavljene tako šolske knjige kot tudi druge publikacije, med katerimi najdemo celo prevod Nove zaveze – status knjižnega jezika. Še danes je narečje močno prisotno in se uporablja ne glede na stopnjo formalne izobrazbe posameznika. Če torej postavimo vse povedano v kontekst, lahko trdimo, da ima veliko učencev našega področja na začetku šolanja precejšnje težave z razumevanjem in usvojitvijo knjižnega jezika.

Morda lahko vzroke iščemo tudi v slabem socialno-ekonomskem položaju in v nizki izobrazbeni strukturi staršev – posebej matere imajo v nacionalni primerjavi nizko izobrazbo – kar pomeni, da starši otrokom ne morejo nuditi učne pomoči in je ta naloga skoraj v celoti na ramenih učiteljev.

2. Poročilo 'Language(s) of Schooling: Focusing on vulnerable learners. Studies and resources N° 2 (Thürmann, Vollmer & Pieper, 2010a).

Raziskava je pojasnila, da ne gre za specifično slovensko-regionalni problem, ampak za problematiko izobraževalnega jezika na splošno. Poročilo kaže na zanimivo ugotovitev, saj je ravno pristop CLIL odigral vlogo 'poskusnega laboratorija splošnih jezikovno-pedagoških problemov' (Thürmann, 2010b) in kot tak opozoril na velike probleme splošnega izobraževalnega jezika.

V tem kontekstu smo se vprašali, ali in kako lahko institucionalno izobraževanje spodbuja razvoj izobraževalnega jezika. Izhajali smo iz želje, da bi spodbudili jezikovno izobraževanje učencev tretjega triletja (ISCED 2⁵) tako v materinščini kot tudi v tujem jeziku. V tem razvojnem obdobju so učenci ekstremno nemotivirani za učenje, za branje in za šolo nasploh (kar zgovorno kaže podatek, da 40 % slovenskih učencev tega starostnega obdobja nikoli ne poseže po leposlovnih knjigi).

Da bi dvignili bralno motivacijo, smo učence vključevali v proces poučevanja v vseh fazah – od načrtovanja, izvedbe do evalvacije in samorefleksije. Učencem so bile predstavljene učne tehnike in bralne strategije, da bi se tako približali samoregulativnemu učenju.

5 Standard International Standard Classification of Education (ISCED) je razvil UNESCO za klasifikacijo in karakterizacijo šolskih tipov in šolskih sistemov. Pri tem razlikuje med različnimi ravni (level). Primeren je tudi pri navedbah ravni izobrazbe (najvišjo doseženo izobrazbo) v mednarodni primerjavi. Pojem ISCED 2 ustreza praviloma 7.–9. razreda, starost od 10/12 do 14/16. <http://www.portal-stat.admin.ch/isced97/docs/do-d-15.02-isced-01.pdf> obiskano 13. 5. 2014.

Naša študija primera raziskuje ali modularna oblika poučevanja zgodovine v tujem jeziku spremeni odnos do branja in ali vpliva na zavestno rabo bralnih strategij.

8. Udeleženci

Pri izvedeni študiji je bil pouk zgodovine v eksperimentalni skupini izveden v drugem polletju osmega razreda delno v nemščini. Šlo je za majhen vzorec in od vsega začetka je bilo jasno, da ne bo možna relevantna statistična obdelava podatkov, saj tega nismo niti zasledovali. Namen študije je bil ugotoviti tendence in oblikovati domneve.

Zavestno in ciljno usmerjeno posredovanje bralnih strategij mora potekati sistematično, kontinuirano in medpredmetno. Pri tem je sprotne evalvacije izrednega pomena, kajti le s stalno samorefleksijo se učenci zavedajo pomena strategij.

9. Potek študije

Naša študija primera evalvira poučevanje zgodovine delno v nemščini po pristopu CLIL. Zanimalo nas je, ali je pristop CLIL zaradi redundance avtentičnega pisnega gradiva pozitivno povezan z razvojem bralno učnih strategij in z motivacijo za branje.

Raziskava je potekala v drugem ocenjevalnem obdobju šolskega leta 2010/2011. V skupini je bilo deset učencev osmega razreda, ki so bili do osmega razreda deležni klasičnega pristopa poučevanja tujega jezika in nejezikovnih predmetov. V prvem ocenjevalnem obdobju smo opravili deset poskusnih ur po pristopu CLIL: štiri ure slovenščine, pet ur geografije in eno razredno uro. Tako so se učenci seznanili s principi poteka pouka po pristopu CLIL, kar se je izkazalo kot odlična ideja, saj so premagali prvotno negotovost pred poučevanjem predmetne vsebine v tujem jeziku. Še bolj pa so prepričali starše. Drugih priprav v obliki povečanega obsega ur pouka tujega jezika nismo izvedli.

Da bi dobili celostno sliko uvajanja in razvijanja bralnih strategij, so bile ure snemane in analizirane s pomočjo posebej izdelanega protokola opazovanja.

Poučevanje je potekalo v timu – s tem se je udeležila ideja imerzije – en učitelj – en jezik.

10. Primer učne ure zgodovine po pristopu CLILiG

CLIL je konstruktivistično osnovan didaktični pristop in pripisuje besedilu kot nosilcu informacij pomembno vlogo – pri tem posebej poudarja avtentičnost besedila, ki omogoča učencu spodbudno učno okolje, saj govori o realnih življenjskih situacijah.

Pri načrtovanju pouka smo naleteli na pomemben izziv, saj na slovenskem učbeniškem trgu ni gradiva za poučevanje zgodovine v tujem jeziku. Torej smo morali pripraviti za vsako pedagoško enoto didaktični material, ki bi zadostil konstruktivističnim zahtevam – avtentičnost besedila, razumljiv vnos $(i+1)^6$, redundanca vnosa z dodatnim materialom za vizualizacijo in nabor bralnih strategij (metakognitivno znanje).

Povezovali smo besedilo s fotografijami, zemljevidi, diagrami, karikaturami,

6 Redundanca inputa je del Krashenove ‚hipoteze razumljivega vnosa‘ – $i + 1$. Z raznolikostjo materiala lahko aktiviramo različne spoznavne kanale učencev in tako se poveča verjetnost razumevanja. Več: Lightbown, Patsy Martin & Spada, Nina (2006).

kratkimi filmi, propagandnimi plakati in shemami. Tako smo učencem omogočili procesiranje informacij po različnih kanalih, kar je pozitivno vplivalo na njihovo motivacijo in na pomnjenje tako zgodovinskih dejstev kot tudi jezikovnih struktur.

Vizualni material smo uporabili v različnih fazah didaktične enote:

- pred delom z besedilom – za aktiviranje jezikovnega in predmetno relevantnega predznanja ter oblikovanje hipotez v povezavi z besedilom;
- med delom z besedilom – na podlagi vizualnega materiala so učenci lažje sklepali na pomen besedila in
- po končanem delu z besedilom – refleksija kot zagotavljanje razumevanja s pomočjo slikovnega materiala.

Kot primer pedagoške enote navajamo primer priprave, izvedbe in refleksije predmeta zgodovine po pristopu CLIL – tema je Francoska revolucija.

Delo je potekalo v strnjeni obliki dveh pedagoških ur. Z učiteljico zgodovine sva uskladili cilje in pri tem določili nadpredmetne, vsebinske in proceduralne cilje:

- nadpredmetni cilj: razvijanje *medosebnih in družbenih kompetenc*;
- učenci spoznajo pomen ideje *Deklaracije o človekovih pravicah* in jo znajo postaviti v današnji kontekst;
- vsebinski cilji: učenci orišejo razmere v Franciji v drugi polovici 18. stoletja pred revolucijo; navedejo bistvene vzroke za naraščanje nezadovoljstva; opišejo potek revolucije po posameznih fazah; analizirajo točke v *Deklaraciji o človekovih pravicah*, spoznajo večje dosežke in spremembe, ki so nastali med revolucijo; ugotovijo vzporednice z dogodki sedanjega časa in ga primerjajo s časom Francoske revolucije;
- proceduralni cilji: učenci ponovijo, razvijejo ter uporabijo diagrame kot vir informacij; ubesedijo prikazane podatke – pri tem razvijajo uporabo strategij predvidevanja, hipotetiziranja, upoštevanja sobesedila in rabe slovarjev.

Skrbno smo analizirali možnosti *scaffoldinga* in načrtovali aktualizacijo, da bi zgodovinsko snov povezali s trenutnim znanjem in življenjskimi izkušnjami učencev (ponujala se je tako imenovana *internetna revolucija*, ki je ravno takrat dobivala resne razsežnosti), da bi učenci lažje umestili zgodovinske dogodke in izoblikovali lastno stališče do zgodovinskih dejstev.

Kot vir informacij smo uporabili diagram, karikaturu, avtentično besedilo, film, učni list pred in med ogledom filma; ob koncu pa smo kot avditivni vir predvajali še Marseljezo. Tako smo zagotovili redundanco vnosa, kar je učencem olajšalo razumevanje zgodovinskih dogodkov.

11. Rezultati opazovanja ur po pristopu CLIL

Težišče opazovanja pri urah tako po klasično-tradicionalnih pristopih kot tudi po pristopu CLIL je bilo predvsem na:

- rabi in razvijanju bralno učnih strategij pri pristopu CLIL,
- interakciji med učenci in med učenci in učiteljem tako v L1 kot tudi v L2,
- vlogi učenca v učnem procesu,

- upoštevanju predhodnega znanja, izkušenj in vedenj učencev,
- upoštevanju notranje diferenciacije in
- rabi L1 in L2 – v katerih situacijah uporabljajo učenci L1, v katerih L2 in v katerih narečje.

Naslednja tabela nazorno prikazuje razlike med tradicionalno-klasičnimi didaktičnimi pristopi in pristopom CLIL. Tradicionalno-klasični didaktični pristopi pomenijo v našem kontekstu pristope, ki niso CLIL.

Tabela 1. Primerjava aktivnosti med tradicionalno-klasičnim didaktičnim pristopom in pristopom CLIL.

Tradicionalno-klasični didaktični pristopi	Pristop CLIL
Pri delu z besedilom je poudarek na vsebini in posredovanju predmetno relevantnih podatkov.	Pri slehernem delu z besedilom so učencem posredovane strategije. Pri tem se učenci aktivno vključujejo z lastnimi izkušnjami.
Učitelj ne tematizira različnih bralno učnih strategij. Predpostavlja razumevanje.	Senzibilizacija za delo v tujem jeziku avtomatično prispeva k tematiziranju bralno učnih strategij. Razumevanje ni samoumevno.
Učenci redko dobijo možnost za postavljanje, preverjanje in potrjevanje oziroma zavračanje hipotez.	Učenci aktivno iščejo načine, kako bi iz besedila izluščili čim več predmetno relevantnih podatkov. Pri tem zavestno vključujejo dodatna ponazorila.
V skupini posamezni učenec hitro prevzame vodilno vlogo, s sošolci v skupini sicer vodi pogovor, vendar velikokrat sam rešuje zadane naloge.	V skupini ni absolutnega vodje, ker je pomembno tako jezikovno kot tudi predmetno znanje – učenci si vloge razdelijo.
Komunikacija pri pouku poteka v smeri učitelj–učenec; pri skupinskem delu pa tudi učenec–učitelj–učenec.	Učitelj prevzame vlogo usmerjevalca in učencu nakaže rešitve; pri tem poskuša aktivirati predznanje učenca. Zgodi se naravna interakcija.
Učitelj je prinašalec materialov in s tem tudi edini oblikovalec pouka. Učitelj je prinašalec znanja. Učitelj je v vlogi »vseznalca«.	Učenec sodeluje pri oblikovanju učnega procesa, tako da vnaša individualno izbran material. Učitelj ni več ekskluzivni prinašalec znanja, ampak prevzame vlogo usmerjevalca. Učitelj ni več »vseznalec«, ampak dopušča možnosti drugačne interpretacije.
Pred uvajanjem nove snovi je običajna kratka ponovitev že obravnavane snovi. Učitelj se ne navezuje na izkušnjijski svet učencev.	Domiselno vpletanje aktualnih dogodkov, kar učencem olajša vrednotenje in primerjavo z zgodovinskimi dejstvi. Tako lahko vpletejo tudi lastni izkušnjijski svet oziroma lastno stališče do dogajanja.
Učitelj pripravi diferencirani material po lastni presoji.	Z materialom, ki ga učenci prinašajo, je zagotovljena naravna notranja diferenciacija.
Učenci dajejo kratke enobesedne odgovore brez ustrezne kontekstualne umestitve. Po bežnem preletu besedila dobesedno povzamejo prebrano.	Učenci predmetno relevantno besedilo parafrazirajo, v kar jih silijo vrzeli v jezikovnem znanju (L2). Po L1 in narečju posegajo ob začutenih vrzelih v znanju – tako jezikovnem kot tudi predmetnem. Pri tem si med seboj veliko pomagajo. Iščejo podobnosti med jeziki in pri tem vključujejo tudi germanizme iz narečja. Delo s slovarjem se osmisli.

12. Povzetek

Če povzamemo:

- pri pristopu CLIL so učenci potrebovali nove, pa tudi sicer znane, vendar modificirane bralno učne strategije, da so se lahko lotili predmetnega besedila v L2. Tako so strategije postale logični del učnega procesa – učenci so se zavedali njihovega pomena. Pri tem je imel pomembno vlogo učitelj, ki je moral najprej sam uzavestiti potrebo in pomen razvijanja in rabe bralno učnih strategij. Učenci so uporabljali znane strategije iz pouka tujega jezika pri obdelavi avtentičnega zgodovinskega besedila – parafraziranje, delo s slovarjem, iskanje podobnosti med jeziki – pri čemer ne smemo zanemariti koristnosti narečja zaradi obilice germanizmov. Tudi to je pot k večjezičnosti;
- učenci so med seboj aktivno komunicirali, ker so dobili možnost vnosa svojega individualnega znanja – učenci z boljšim jezikovnim znanjem so ubesedili zgodovinska dejstva v ciljnem jeziku; učenci z boljšim predmetnim znanjem so posredovali zgodovinska dejstva. Začutili so, da s skupnim delom lahko dosežejo bistveno več kot sicer. Tako se je zgodilo najmanj pričakovano – učenci so zgradili lastni *scaffolding* in si med seboj dajali oporo v obliki jezikovnega oziroma predmetnega znanja. Najbolj je bil ta izredni fenomen zaznan na področju oblikovanja in delovanja skupin, saj so naenkrat bili vsi člani skupine izrednega pomena – jezikovno močni učenci so pripomogli k učinkovitejšemu obdelovanju besedil; učenci, boljši na zgodovinskem področju pa so dogodke postavili v pravi zgodovinski in geografski kontekst.

Med opazovanjem samostojnega in sodelovalnega dela učencev je bilo očitno, da so učenci bolj kot pri klasičnem predmetnem pouku uporabljali strategije, ki so jim pomagale pri razumevanju besedila. Na začetku je bilo več prevajanja, kasneje pa več parafraziranja;

- vloga učencev je bila aktivna, saj so vnašali svoj material, svoje izkušnje in jih primerjali z zgodovinskimi dejstvi. Tako so lahko učenci povezovali nove informacije s svojim predhodnim znanjem. Učitelj je moral dopustiti drugačna stališča in mnenja. Ker so učenci sami izbirali predmetno relevantni material, je bil pouk naravno notranje diferenciran, saj so učenci temeljito premislili, preden so izbrali določeni material.

Učenci so zaznali pomen učenja jezika – uporabljali so ga kot delovni jezik in se ga niso učili »na zalogo«. Dobili so možnost, da spoznajo lastno večjezičnost, saj so črpali iz celotnega jezikovnega repertoarja, ki jim je na razpolago.

Kot pragmatiki so učenci izrazili prepričanje, da pri pouku po pristopu CLIL opravijo dve stvari hkrati – učenje predmetne vsebine in tujega jezika, kar je nedvomno pozitivno vplivalo na njihovo zunanjo motivacijo.

Viri

Gibbons, P. *Scaffolding Language, Scaffolding Learning. Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom*; Heinemann: Portsmouth, NH, 2002; str. 14–34.

- Horvat, I. Ob desetletnici slovenske nacionalne šole v Prekmurju. *Učiteljski tovariš* 1930, št. 26, LXX, 1–2.
- Jazbec S., Lipavic Oštir A. Učenje v otroštvu in CLIL. V *Učenje in poučevanje dodatnih jezikov v otroštvu*; Pižorn, K. et al., ur.; ZRSŠ: Ljubljana, Slovenija, 2009; str. 177–189.
- Kniffka, G. Scaffolding [Dostopno na strani: <https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/scaffolding.pdf> 15. marec 2014].
- Krechel, H.-L. Sprach- und Textarbeit im Rahmen von flexiblen bilingualen Modulen. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 1999, 4:2, str. 8–21 [Dostopno na strani: http://www.spz.tudarmstadt.de/projekt_ejournal/jg_04_2/beitrag/krechel1.htm 10. marec 2013]
- Lamsfuß-Schenk, S.; Wolff, D. Bilingualer Sachfachunterricht: fünf kritische Anmerkungen zum State of the Art. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 1999, 4:2, str. 7–15 [Dostopno na strani: <http://zif.spz.tudarmstadt.de/jg-04-2/beitrag/lamsfus2.htm> 22. februar 2014].
- Lightbown, P.M.; Spada, N. *How Language are Learned*, 3. izdaja; Oxford University Press: Oxford, 2006.
- Marsh, D. *CLIL/EMILE – The European Dimension*; Jyväskylä: University of Jyväskylä, 2002.
- Reich, K. *Konstruktivistische Didaktik. Weinheim*; Beltz Verlag: Basel, 2008.
- Streblov, L. Zur Förderung der Lesekompetenz. V: *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenzen*. Schiefele, U., Artelt, C., Schneider, W., Stanat, P., ur. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden, 2004, str. 275–306.
- Thürmann, E. Eine eigenständige Methodik für den bilingualen Unterricht? V: *Bilingualer Unterricht – Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven*, 4. izdaja. Bach, G., Niemeier, S., ur.; Peter Lang GmbH – Internationaler Verlag der Wissenschaften: Frankfurt/Main, 2008, str. 71–89.
- Thürmann, E.; Vollmer, H.-J.; Pieper, I. *Language(s) of Schooling: Focusing on vulnerable learners. Studies and resources N° 2. Language Policy Division. Directorate of Education and Languages*; Council of Europe: Strasbourg, 2010a [Dostopno na strani: www.coe.int/lang 12. marec 2013].
- Thürmann, E. *Bilinguales Lehren und Lernen*; 2010b [Dostopno na strani: http://podcast.uni-wuppertal.de/wp-content/uploads/2010/06/h_01_640x368.m4v 25. januar 2014].
- Westhoff, G. *Fertigkeit Lesen*; Goethe Institut: München, 1997.
- Wygotski, L.S., *Denken und Sprechen*; Fischer Verlag: Frankfurt/Main, 1964.
- Wolff, D. *Fremdsprachenlernen als Konstruktion. Grundlagen für eine konstruktivistische Fremdsprachendidaktik*; Peter Lang: Frankfurt/Main, 2002.